The Literacy and Numeracy Secretariat
Le Secrétariat de la littératie et de la numératie

Ontario

Faire la différence ... De la recherche à la pratique

Une série de monographies sur la mise en pratique de la recherche produite en collaboration par le Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education.

Monographie n° 9

Enseigner dans une classe à années multiples

Diane Lataille-Démoré, Ph. D.
Écoles des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne

Comment le personnel enseignant peut-il optimiser l'apprentissage en classes à années multiples?

Selon la recherche

- **La recherche indique que les élèves en classes à années multiples réussissent aussi bien que ceux des classes à un niveau.**
- **Dans l'ensemble, les activités d'entraide et de coopération rapportent de nombreux bénéfices aux élèves des classes à années multiples.**
- **Les stratégies spécifiques au groupe-classe telles que l'enseignement explicite, l'apprentissage coopératif et l'intégration des matières améliorent l'apprentissage dans les classes à années multiples.**

DIANE LATAILLE-DÉMORÉ **est professeure agrégée à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Elle se spécialise en intervention pédagogique et en microenseignement. Depuis 2000, elle mène des recherches sur les classes à années multiples et participe aux initiatives du Ministère de l'Éducation en lien avec cette question.**

La question

Les classes à années multiples (CAM)[1], c'est-à-dire les classes regroupant des élèves provenant de deux niveaux consécutifs ou plus dans un même lieu et avec un seul et même enseignant, constituent un phénomène étendu à l'échelle du globe[2]. En Ontario, environ 21% des classes figurent dans cette catégorie[3]. On trouve généralement ce type de classe à l'intérieur de systèmes scolaires axés sur un programme sectionné en objectifs par niveau. De ce fait, la CAM se distingue du modèle multiâges, prôné dans certains milieux américains et australiens, et qui se veut axé sur le développement individuel[4]. Il faut se rappeler que la division en groupes-niveaux selon l'âge est un phénomène plutôt récent, qui date de la révolution industrielle[5].

La recherche sur l'impact des CAM sur le rendement scolaire et le développement psychosocial est abondante[6-8]. Une deuxième question, d'ordre plus pratique, est **comment optimiser l'apprentissage en CAM?**[9-12] Or, peu de recherches ont porté sur le fonctionnement de ces classes ou sur l'incidence de facteurs tels que le niveau, l'âge des élèves, l'écart accru entre eux, l'équilibre numérique des niveaux ou les perceptions des élèves[7,11,13]. Parmi celles qui existent, on note une convergence des points de vue quant aux pratiques jugées idéales, quoiqu'on soit encore loin d'avoir un corpus de données professionnelles testées, comprises et mises en pratique[6,7,10]. Enfin, la recherche visant l'évaluation de l'impact de certaines pratiques est encore plus rare[2].

Les résultats de la recherche

La recherche indique que les élèves de CAM réussissent aussi bien que ceux des classes à un niveau. Certains chercheurs croient que ces résultats positifs sont dus au fait que, la plupart du temps, ce sont des enseignants et des élèves performants qui sont choisis pour ces classes et que si ce n'était pas le cas, les résultats seraient inférieurs[14,15]. D'autres estiment plutôt que, de par la diversité de leur composition, les CAM permettraient des résultats encore meilleurs si on y pratiquait une pédagogie qui mettait à profit cette diversité[6,7].

Certains chercheurs ont constaté que l'enseignement se fait souvent en alternance, c'est-à-dire à un groupe-niveau alors que l'autre groupe-niveau fait du travail au siège. Or, ce fonctionnement s'avère problématique à deux égards[2,14]. D'abord, parce que l'enseignement qui s'y fait est plutôt sommaire dans un souci de procéder rapidement, faisant en sorte que le travail au siège qui s'ensuit est souvent

Décembre 2007

Le Secrétariat de la littératie et de la numératie a pour objectif de fournir, aux enseignantes et enseignants, les résultats de la recherche actuelle sur l'enseignement et l'apprentissage. Les opinions et les conclusions exprimées dans ces monographies sont, toutefois, celles des auteurs; elles ne reflètent pas nécessairement les politiques, les opinions et l'orientation du ministère de l'Éducation de l'Ontario ou celles du Secrétariat de la littératie et de la numératie.

inefficace puisque certains élèves n'ont pas compris la tâche ou ne sont pas motivés à la réaliser. Puis, parce que l'enseignement en alternance isole les élèves des niveaux présents, ne mettant donc pas à profit la richesse du groupe d'apprenants qui s'y trouve, des enfants d'âges et de niveaux de développement variés.

Stratégies clés

- ***L'enseignement explicite*** **assure par la pratique et le suivi, le développement des compétences essentielles à l'apprentissage.**
- ***L'apprentissage coopératif*** **contribue au développement de la classe en tant que communauté d'apprentissage où les élèves assument collectivement la responsabilité de leur développement.**
- ***L'intégration des matières*** **permet au personnel enseignant d'adapter le contenu et la durée des activités d'apprentissage aux différentes années ainsi qu'aux différents niveaux de performance.**

Des chercheurs recommandent de travailler au niveau de la classe entière et de pratiquer l'enseignement direct explicite, l'apprentissage coopératif et le tutorat[5,7,10,15]. Au niveau de la planification, ils recommandent l'intégration des matières[5,7,13,15]. Voyons pourquoi ces stratégies sont efficaces.

L'enseignement explicite se réalise en trois étapes, soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Les recherches attribuent l'efficacité de cette stratégie à la pratique et au suivi immédiats[16].

Pour ce qui est des activités d'entraide et de coopération, elles rapportent de nombreux bénéfices comparativement à une situation de groupe-classe[17]. Les élèves sont plus motivés à entreprendre des défis ou des tâches exigeantes en équipe que seuls. Ils servent de modèles les uns aux autres, par exemple au sujet des méthodes qu'ils utilisent. Ceci est particulièrement vrai des élèves de CAM, où les plus vieux servent de modèles aux plus jeunes. Ils développent leurs habiletés de communication orale, bénéfice important en milieu minoritaire où l'utilisation de la langue dans des situations authentiques assure l'amélioration de la compétence orale. C'est un moyen efficace de toucher les attentes des programmes-cadres au niveau de la communication. Enfin, le travail coopératif favorise le développement psychosocial des élèves car il leur permet de vivre des relations interpersonnelles et des expériences sociales formatrices[18].

Le travail coopératif ne doit toutefois pas se substituer à l'enseignement et au suivi personnalisé. Il va de soi aussi que les méthodes appropriées et les compétences sociales nécessaires doivent être enseignées et pratiquées pour que ce genre de travail soit efficace. De plus, l'enseignante ou l'enseignant doit observer les élèves pour s'assurer que les principes de l'apprentissage coopératif soient respectés[18].

En ce qui touche le tutorat, des études ont permis d'observer que le fait d'expliquer la matière à un pair constitue une expérience d'apprentissage effective tant pour l'élève qui explique que pour celui qui écoute les explications[19]. Notons toutefois que l'efficacité du tutorat est plus probable lorsqu'il se situe au moment de la mise en pratique des enseignements qu'en guise de substitution à ces derniers.

Les études s'entendent aussi sur l'importance accrue d'une planification et d'une organisation soignées qui optimalisent le « temps à la tâche », c'est-à-dire la pertinence des activités d'apprentissage et le temps d'engagement de l'élève dans son apprentissage[10,12]. À cet effet, l'intégration des matières est essentielle.

Quelque cinquante enseignants ontariens de CAM, qui ont mis en pratique l'apprentissage coopératif, le tutorat et l'intégration des matières dans le cadre d'un projet, ont estimé ces stratégies pertinentes et efficaces[20].

Les implications pratiques

En raison des pressions accrues dans une CAM (programmation multiple, besoins des élèves, écarts des savoirs)[5,11], les pratiques jugées efficaces y prennent une plus grande importance. Voici des moyens de mettre ces stratégies en pratique.

L'intégration des matières requiert une connaissance des attentes et des contenus visés. Elle se réalise sur deux plans : *l'intégration verticale*, qui consiste à intégrer les attentes et les contenus d'un niveau à l'autre dans une même matière. Puis, *l'intégration horizontale*, qui touche plus d'une matière[20]. L'intégration verticale se fait en départageant, pour les niveaux visés, les trois types d'attentes et de contenus : ceux qui sont *identiques* d'un niveau à l'autre, ceux qui sont *progressifs* et ceux qui sont *distincts*. Les attentes et contenus *identiques*, comme ceux qui sont reliés aux processus de base en écriture et en lecture, peuvent être abordés avec le groupe-classe entier. Il s'agit de viser un niveau de performance plus élevé pour

les élèves de niveau supérieur. Quant aux attentes et contenus *progressifs*, comme ceux, en mathématiques, consistant à passer graduellement du matériel concret aux moyens plus abstraits, ceux-ci peuvent s'aborder aussi au niveau du groupe-classe, dans un premier temps. Le deuxième temps peut servir de pratique guidée aux plus jeunes, qui travaillent, par exemple, en dyades d'apprentissage, alors que l'enseignement se poursuit auprès des élèves du niveau supérieur. Ces derniers passent ensuite à la pratique guidée, en dyades aussi, ce qui permet à l'enseignante ou l'enseignant de vérifier le travail du groupe-niveau inférieur d'abord, pour terminer avec la pratique autonome pour tous. Enfin, plusieurs démarches (projets, enquêtes, études de cas, résolutions de problèmes) peuvent permettre l'apprentissage d'attentes *distinctes* en regroupant ces dernières autour d'une compétence ou d'un concept unificateur. Par exemple, en Français, en étudiant le journal, les élèves de 6e et de 7e années peuvent réaliser ensemble une comparaison entre le reportage et la chronique journalistique, pour ensuite réaliser le reportage en 6e année et la chronique en 7e année. Ce travail peut s'intégrer à l'histoire du Canada en amenant les élèves à rédiger en lien avec les époques étudiées. Cette façon de procéder augmente les échanges et la coopération et diminue l'enseignement en alternance.

Pour ce qui est de l'enseignement explicite, rappelons qu'il constitue un investissement quand il s'agit de compétences de base, comme l'utilisation des habiletés de traitement de l'information. Chaque étape de la démarche est importante. La première consiste à présenter la matière de façon séquentielle, logique en ayant recours à des moyens variés, dont la démonstration. L'enseignant tente alors de rendre son raisonnement explicite en expliquant le quoi, le pourquoi, le comment, le quand et le où utiliser la démarche. La deuxième étape comprend des tâches à réaliser, en équipes, qui ressemblent à celles qui ont été présentées lors du modelage. À la troisième étape, l'élève réinvestit seul ce qu'il a appris et pratiqué en équipe, de façon à automatiser les savoirs acquis, libérant ainsi la mémoire de travail en vue de tâches plus complexes.

Un autre défi consiste à développer, chez ses élèves, un esprit de corps et des attitudes positives envers leurs pairs, leur travail et les CAM. Des activités coopératives de groupe-classe, des discussions à l'effet que ce type de classe ressemble à une famille où l'on partage et s'entraide, ainsi que l'enseignement des habiletés sociales, comme savoir exprimer son désaccord de façon positive, sont des moyens d'y arriver. Une habileté essentielle en CAM est l'autonomie. L'enseignante ou l'enseignant de CAM doit inculquer à ses élèves un sens de responsabilité face à leurs apprentissages. Le leitmotiv *Travail + stratégies appropriées = succès* résume bien l'attitude à promouvoir. Enfin, des tâches avec clés de correction et chartes de progrès sont des moyens concrets de favoriser cette autonomie.

L'apprentissage coopératif et le tutorat remplacent avantageusement le travail individuel. Quoique l'apprentissage coopératif soit bien connu, certains aspects centraux de la stratégie mériteraient plus d'attention pour assurer son efficacité; il s'agit des cinq principes de base, l'interaction directe, l'interdépendance, l'imputabilité individuelle, le développement des habiletés sociales et l'analyse du fonctionnement du groupe[21,22] ainsi que de la structure de récompense « Tous pour un et un pour tous! ». À titre d'exemple, lorsque les élèves doivent réaliser un algorithme, l'on peut avoir recours à une structure comme « Têtes numérotées », qui fait en sorte que tous les membres de l'équipe doivent maîtriser cet algorithme puisqu'ils ne savent pas à quel membre du groupe l'enseignant fera appel. De plus, les recherches recommandent le recours à des groupements variés comprenant des groupes hétérogènes plutôt qu'homogènes[23]. Ceci peut se réaliser en groupant des élèves de niveaux différents ou encore, de niveaux de performance différents, indépendamment du niveau scolaire.

Idéalement, les élèves s'initieraient progressivement à ces stratégies à partir de leurs débuts scolaires et ils les utiliseraient à tous les niveaux. De cette façon, ils développeraient des compétences sociales poussées, qu'ils n'auraient qu'à mettre en pratique lorsqu'ils sont en classe à années multiples. Cela contribuerait à faire de chaque classe, qu'elle soit à année simple ou à années multiples, une véritable « communauté d'apprentissage ».

Une autre ressource pour les CAM

Classes à années multiples : Stratégies pour rejoindre tous les élèves de la maternelle à la 6e année

Cette ressource, produite par le Secrétariat de la littératie et de la numératie, présente des stratégies en littératie et en numératie pour aider le personnel enseignant et administratif à gérer avec succès les classes à années multiples, de la maternelle à la 6e année.

Cette ressource est disponible en ligne à http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/combinedf.pdf

Bibliographie

1. D'autres termes employés pour désigner ces classes sont : classes multiprogrammes, multiniveaux, combinées, jumelées ou encore à niveaux multiples.

2. MULRYAN-KYNE, C. *The grouping practices of teachers in small two teacher primary schools in the republic of Ireland*, Journal of Research in Rural Education, vol. 20, nº 17, [En ligne], 2005. [http://www.umaine.edu/jrre/20-17.pdf] (Consulté le 8 décembre 2006).

3. LATAILLE-DÉMORÉ, D. Projet de recherche non publié, Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007.

4. KASTEN, W.C., CLARKE, B.K. *The multi-age classroom: A family of learners*, Katonah, New York: Richard C. Owen, 1993.

5. GAYFER, M. *Les classes multiprogrammes, le mythe et la réalité*. Étude canadienne. Toronto, Ont. : Association canadienne d'éducation, 1991.

6. MILLER, B.A. *The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural Schools*, Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory, 1989.

7. VEENMAN, S. *Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis*, Review of Educational Research, vol. 65, nº 4, 1985, p. 319-381.

8. VEENMAN, S. *Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered*, Review of Educational Studies, vol. 11, nº 3, 1996, p.171-180.

9. RUSSELL, V.J., ROWE, K.J., HILL, P.W. *Effects of multigrade classes on student progress in literacy and numeracy: Quantitative evidence and perceptions of teachers and school leaders*, document présenté à la conférence annuelle de 1998 de la Australian Association for Research in Education, Adelaide, novembre-décembre, [En ligne]. [http://www.aare.edu.au/] (Consulté le 7 décembre 2000).

10. THOMAS, C., SHAW, C. *Issues in the development of multigrade schools*, World Bank Technical Paper numéro 172, Washington, D.C.: The World Bank.

11. MILLER, B.A. *A review of qualitative research on multigrade instruction*, Journal of Research in Rural Education, vol. 7, nº 2, 1991, p. 3-12.

12. VEENMAN, S., RAEMAEKERS, J. *Long-term effects of a staff-development program on effective instruction and classroom management for teachers of multigrade classes*, document présenté lors de la European Conference for Research on Learning and Instruction, 33 p., 1995, ED 388 652.

13. ST-GERMAIN, M. *Recherche sur les classes à niveaux multiples. Volet : enseignants et enseignantes*. Ottawa, Ontario, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, 2001.

14. MASON, D.A., BURNS, R. « *Simply no worse and simply no better* » *may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes*, Review of Educational Research, automne, vol. 66, nº 3, 1996, p. 307-322.

15. BURNS, R.B., MASON, D.A. *Class composition and student achievement in elementary schools*, American Educational Research Journal, vol. 39, nº 1, 2002, p. 207-233.

16. ROSENSHINE, B.V. *Synthesis of research on explicit teaching*, Educational Leadership, vol. 43, nº 7, 1986, p. 60-69.

17. MULRYAN, C. *Fifth and sixth graders' involvement and participation in cooperative small groups in mathematics*, Elementary School Journal, vol. 95, 1995, p. 297-310.

18. GOOD, T., MULRYAN, C. et MCCASLIN, M. *Grouping for instruction in mathematics: A call for programmatic research on small-group processes*, dans GROUWS, D. Handbook of research on mathematics teaching and learning, New York: MacMillan, 1992, p. 165-196.

19. GOOD, T. L. et BROPHY, J. *Looking in classrooms*, 9e édition, Boston: Pearson Education, 2003.

20. LATAILLE-DÉMORÉ, D. *Guide documenté des pratiques réussies. Projet des classes à niveaux multiples*, cédérom, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005.

21. VEENMAN, S., KENTER, B. et POST, K. *Cooperative Learning in Dutch primary Schools*, Educational Studies, vol. 26, nº 3, 2002, p. 281-302.

22. SLAVIN, R.E. *Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know*, Contemporary Educational Psychology, vol. 21, 1996, p. 43-69.

23. SLAVIN, R.E. *Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis*, Review of Educational Research, vol. 57, 1987, p. 293-336.

Vous cherchez des ressources?

Visitez le Secrétariat de la littératie et de la numératie sur Internet.

- **Consultez le www.edu.gov.on.ca/fre**
- **Dans le menu déroulant des Sujets populaires, sélectionnez Littératie et numératie**

Téléphone :

416 325-2929
1 800 387-5514

Courriel :

LNS@ontario.ca

Faire la différence ... De la recherche à la pratique est mise à jour tous les mois et publiée sur le site Web www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html
ISSN 1913-1119 *Faire la différence ... De la recherche à la pratique* (imprimé)
ISSN 1913-1127 *Faire la différence ... De la recherche à la pratique* (en ligne)